

VIII  
Congreso

Granada | 16-18 | septiembre 2015

ACTAS

# Migraciones Internacionales en España

Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Granada

## Editores

F. Javier García Castaño  
Adelaida Megías Megías  
Jennifer Ortega Torres



ugr

Universidad  
de Granada



INSTITUTO DE  
migraciones

La formación y acción en comunicación intercultural y educación mediática para el apoyo escolar integral a los menores extranjeros.....	S17/134
<i>Michel Santiago del Pino</i>	
La gestión de la multiculturalidad en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado de ATAL: paradojas entre los discursos y las prácticas.....	S17/146
<i>Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, Virginia Martínez Lozano y María Regla Cabillas Romero</i>	
La interculturalidad y las aulas de acogida. Una experiencia en un contexto vulnerable.....	S17/157
<i>Andrés Escarbajal Frutos, Juan Leiva Olivencia, Mohamed Chamseddine Habib Allah</i>	
Language attitudes and their role in language learning. The case of immigrant students in Catalonia.....	S17/164
<i>María-Adelina Ianos, Judit Janés Carulla y Cecilio Lapresta-Rey</i>	
Más allá de las funciones: maestros para la diversidad.....	S17/177
<i>Asunción Moya Maya, María de la O Toscano Cruz e Inmaculada Gómez Hurtado</i>	
O papel do capital lingüístico nas migrações internacionais: o caso da emigração brasileira para Portugal.....	S17/188
<i>Juliana Chatti Iorio &amp; Adélia Verônica Silva</i>	
Plurilingüismo, integración y rendimiento lingüístico. Un análisis sobre su imbricación en Cataluña.....	S17/198
<i>Judit Janés Carulla, Cecilio Lapresta Rey y Carmen Poalelungi</i>	
¿Qué hay de nuevo sobre la interculturalidad en la escuela? Un análisis pedagógico crítico.....	S17/205
<i>Juan J. Leiva Olivencia</i>	
Retos del alumnado de origen chino en un ATAL en Cádiz.....	S17/216
<i>Cristina Iglesias Alférez</i>	
Textos sonoros 2.0 para la enseñanza del español a alumnado inmigrante1 .....	S17/227
<i>Agustín Jiménez Jiménez y Dimitrinka G. Níkleva</i>	
El aula de acogida y las clases de lengua en la mezquita: comparando estrategias académicas e identitarias en Cataluña .....	S17/240
<i>Charo Reyes Izquierdo</i>	

## SIMPOSIO 18. JÓVENES, ADOLESCENTES Y NIÑOS MIGRANTES: NUEVOS ACTORES MIGRATORIOS

---

Acogida institucional de menores que migran solos: del desbordamiento a la invisibilización.....	S18/3
<i>Chabier Gimeno Monterde</i>	
A imigração infantil em Portugal: um estudo ancorado à teoria ator-rede.....	S18/21
<i>Elaine Almeida de Andrade e Manuela Ferreira</i>	
Análisis del acuerdo entre España y Marruecos sobre cooperación en el ámbito de la prevención de la emigración ilegal de menores no acompañados, su protección y su retorno concertado: una política de control de flujos migratorios encubierta .....	S18/33
<i>Sergio David Gutiérrez Nogales</i>	

ACTAS DEL VIII CONGRESO SOBRE MIGRACIONES INTERNACIONALES EN ESPAÑA  
GRANADA, 16-18 DE SEPTIEMBRE DE 2015

EDITORES

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO  
ADELAIDA MEGÍAS MEGÍAS  
JENNIFER ORTEGA TORRES

ORGANIZA:

INSTITUTO DE MIGRACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



COLABORA:

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA



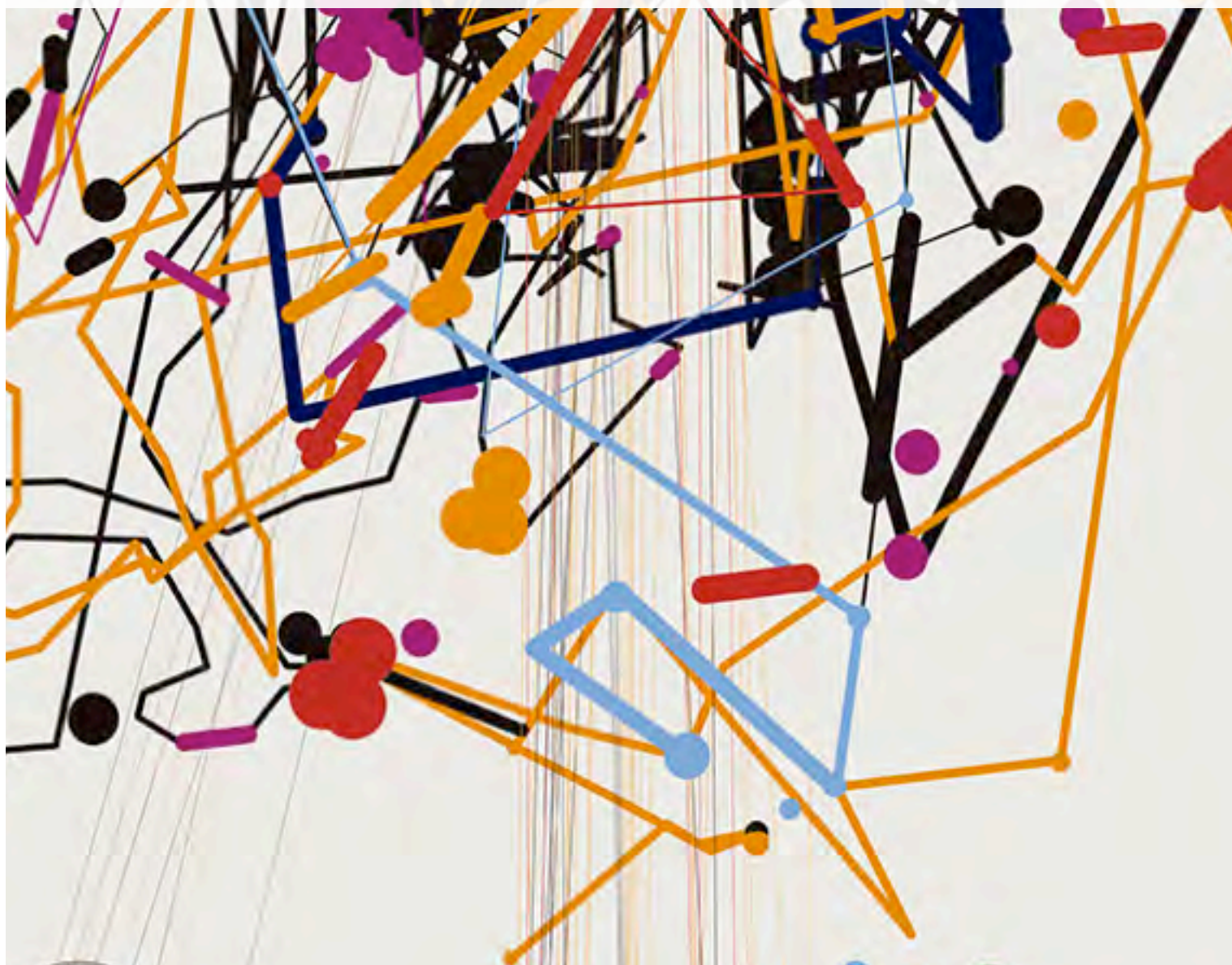
EDITA: INSTITUTO DE MIGRACIONES, UNIVERSIDAD DE GRANADA  
DISEÑO DE PORTADA: DAVINCHI PUBLICIDAD Y DISEÑO, S.L.  
ISBN: 978-84-921390-4-0  
DEPÓSITO LEGAL: GR 1208-2015  
GRANADA, 2015



SIMPOSIO 17

INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA.  
POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LAS AULAS  
LINGÜÍSTICAS (ATAL, AULAS DE ENLACE...) COMO  
HERRAMIENTA PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS  
ALUMNOS EXTRANJEROS

VIII CONGRESO MIGRACIONES INTERNACIONALES EN ESPAÑA  
GRANADA 16-18 SEPTIEMBRE 2015



*ugr*

Universidad  
de Granada



INSTITUTO DE  
migraciones





## LA GESTIÓN DE LA MULTICULTURALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE ATAL: PARADOJAS ENTRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS<sup>1</sup>

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo, Virginia Martínez Lozano y María  
Regla Cabillas Romero  
Universidad Pablo de Olavide

Rodríguez Izquierdo, R. M., Regla Cabillas Romero, M., & Martínez Lozano, V. (2015). La gestión de la multiculturalidad en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado de ATAL: paradojas entre los discursos y las prácticas. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)* (pp. S17/146–S17/156). Granada: Instituto de Migraciones.

---

<sup>1</sup> La comunicación que se presenta forma parte de un estudio más amplio derivado de un proyecto cuyo propósito es describir las trayectorias de las ATAL en Andalucía (Referencia: CSO2013-43266-R. Investigador Principal: F. Javier García Castaño).  
Contacto: rmrodizq @upo.es; vmarloz@upo.es; mcabillas@upo.es

Se ha comprobado que las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los profesores influyen en su práctica docente. El objetivo principal del presente estudio es averiguar las paradojas que puedan existir entre el discurso de la administración y las creencias y prácticas de enseñanza del profesorado ATAL.

Este trabajo presenta un análisis de la perspectiva que tiene el profesorado de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), indagando en sus percepciones sobre la gestión de la multiculturalidad en los centros educativos. Este profesorado acumula una experiencia diferente al resto, por su trayectoria con alumnado de nacionalidad extranjera con lengua vehicular diferente a la de la escuela, por lo que esperamos mantenga creencias que se sustentan en sus experiencias previas en el trabajo con esta población de reciente incorporación al sistema educativo.

La base teórica de este trabajo se encuadra dentro de la teoría del pensamiento del profesor (Clark, 1986). Este paradigma asume que los profesionales de la educación manejan sus propias creencias sobre la interculturalidad y sobre cómo hay que gestionarla en contextos escolares por lo que es muy probable que las representaciones encontradas en su discurso puedan condicionar sus prácticas pedagógicas. Una manera de conocer las opiniones y juicios que tienen estos profesionales sobre la gestión de la multiculturalidad es por medio del estudio de sus creencias.

El enfoque metodológico de investigación, de carácter cualitativo, ha sido el estudio de caso, con dos instrumentos principales de información: por una parte, las entrevistas semiestructuradas, y por otra, las observaciones del aula. El uso de estos dos instrumentos nos permitirá recoger información sobre sus posicionamientos y por otra, contrastar sus percepciones con las prácticas de aula lo que nos permitirá analizar las coincidencias y contradicciones entre los discursos de la administración y los discursos y prácticas pedagógicas que maneja el profesorado. La principal técnica de análisis de la información recogida es el análisis de contenido del discurso.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto, por un lado, la mutua interacción entre los factores biográficos (personales y profesionales), el sistema de creencias, su práctica de enseñanza de aula ATAL.

## **1. LÍNEAS EPISTEMOLÓGICAS DE REFERENCIA: LA TEORÍA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR**

El concepto “pensamiento del profesor” ha sido utilizado por los investigadores para referirse a procesos cognitivos entre los que podemos destacar las percepciones de las actitudes hacia el alumnado, la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, y las estrategias didácticas utilizadas, entre otros. Dentro de la investigación educativa los estudios sobre el pensamiento del profesor pueden considerarse recientes. Si bien podemos encontrar antecedentes algo anteriores a 1975, se puede afirmar que es en este momento cuando se produce la aceptación formal del término “pensamiento del profesor” (*Teacher Thinking*) por la comunidad científica. La teoría de pensamiento del profesor asume como premisas fundamentales que:

- El profesor es un sujeto “constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo” (Clark, 1988: 5). Con esta teoría se produce una transformación conceptual del profesor en la que se reemplaza la idea de un profesor pasivo, moldeado por la burocracia y conducido por fuerzas externas, por la de un profesional entendido como un agente activo, que construye perspectivas y selecciona acciones.
- En consecuencia, desde esta teoría la enseñanza va más allá de lo que el profesor hace. Estos estudios intentan conectar lo que el profesor hace con el modo en que el profesor procesa la información que maneja y que guía sus acciones (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983). Se estudian, por tanto, sus procesos de reflexión, sus teorías y creencias implícitas, lo que no supone afirmar que existe una relación lineal entre lo que el profesor piensa con lo que hace pues se han encontrado muchas contradicciones e incoherencias en esa lógica por lo que, lamentablemente como

señalan muchos autores, todavía no podemos comprender cómo se pasa del pensamiento a la acción.

En cualquier caso, uno de los logros principales de la teoría del pensamiento del profesor es cómo contribuyó al desplazamiento del enfoque conductista sobre el modo de hacer de los profesionales de la educación y por consiguiente del paradigma proceso-producto. Sin duda, el auge del modelo psicológico de procesamiento de la información y del modelo de la toma de decisiones contribuyó a ello, ampliando la comprensión de los procesos del aula. Lo que pretendía describir esta teoría, por tanto, era los procesos psicológicos del profesorado y comprender y explicar cómo y por qué desarrollan sus actividades profesionales de una manera u otra. En el modelo de toma de decisiones

se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos (Clark, 1986: 4)

A partir de aquí, la investigación sobre los procesos cognitivos y el comportamiento del profesor ha evolucionado de forma considerable. Paulatinamente se han ido integrando las aportaciones que han ayudado a evolucionar desde planteamientos psicologicistas que sólo prestaban atención a los procesos mentales, hasta el actual reconocimiento de la importancia de los factores contextuales y extraescolares que median en las creencias.

## **2. AULAS DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA**

La normativa que regula la aparición de las ATAL es la Orden del 14 de febrero de 2007 (BOJA 33: 7), por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Si bien es cierto que ya con anterioridad se habían venido desarrollando algunas iniciativas en este sentido, la Orden viene a organizar el funcionamiento y el procedimiento de acogida, diagnóstico y atención a este tipo de alumnado.

En la introducción de la ley se concretan los motivos por los que aparecen estas “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera:

La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso.

El articulado hace referencia a la integración como la finalidad o el objeto último de contar con este dispositivo en el sistema educativo. Este enfoque que sostiene las ATAL entiende el aprendizaje de la lengua no como un fin en sí mismo sino como un vehículo para que los alumnos extranjeros con desconocimiento del idioma castellano puedan obtener las competencias necesarias para lograr el éxito escolar, así como una mayor integración social al medio escolar. En concreto el Art. 2.2.a) y el Art. 3.2.b) este posicionamiento se refleja en lo siguiente:

- Art. 2.2. a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- Art. 3.2 b) Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.

El programa se puede implementar tanto en el aula ordinaria como en grupos de apoyo fuera del aula. Es decir, en ningún momento se habla de inclusión en la Orden. En el caso de la normativa andaluza se ordena que el apoyo se realice dentro del aula ordinaria, y que “se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (art. 5.2) Sin embargo, en la actualidad las instrucciones derivadas de la Consejería de Educación de la Junta de



Andalucía indican la inclusión como la modalidad de desarrollo de estas aulas. La Orden vigente en la actualidad tan solo establece que la asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en educación primaria y de 15 horas en educación secundaria obligatoria (art. 8.1.).

Pese a esto, la práctica que ha predominado en los centros escolares en el caso de Andalucía ha sido implementar apoyo lingüístico fuera del aula ordinaria (Jiménez, 2008; Guerrero, 2013). En la actualidad la visión de la administración es que la aplicación del programa fuera del aula debiera considerarse como una alternativa a utilizar sólo en circunstancias especiales, dado que separa al alumno de su grupo y tiende a generar aislamiento en vez de integración y, por tanto, lo que aconseja es la inclusión. Si bien merece la pena destacar que dado que prácticamente todas las ATAL son itinerantes, lo normal es que el alumnado reciba 4 horas de clase semanales, lo cual por otra parte sitúa a esta dedicación docente muy por debajo de las 10 horas que establece la normativa.

En este contexto, se admite que el profesorado ATAL en la actualidad se mueve en un medio incierto e imprevisible en el que procura mantener el equilibrio de su actividad mediante el uso de rutinas que venía practicando, las cuales son producto del encuentro entre las teorías formales, la realidad específica de cada centro y su biografía personal. Asimismo se admite que el conocimiento profesional de estos profesores es en gran medida un proceso de reflexión encarnado en la acción; es la expresión de los modos de concebir la realidad y la práctica circunscritas a las condiciones que impone el contexto que configuran las nuevas directrices marcadas por la administración educativa.

En consecuencia, una vez más el programa ATAL se enfrenta a diversos desafíos culturales, institucionales y sociales que plantean interrogantes sobre el modelo y los objetivos que persigue. En este sentido, Ortiz (2007: 1) subraya:

... la “flexibilidad” del recurso y la “arbitrariedad” con la que se está llevando a cabo, lo cual está provocando que situaciones similares se resuelvan de modos diferentes (atención y no atención lingüística). Ello no sería cuestionable si no fuera porque esa “flexibilidad” está conduciendo a actuaciones de carácter discriminador ya que la intervención con alumnado inmigrante en la misma situación de desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela depende más de factores como: número de profesores de ATAL disponible en la provincia, la interpretación a la normativa que haga el profesorado de ATAL o profesorado ordinario, las consideraciones que cada Delegación de Educación considere oportunas teniendo en cuenta que provincias como Córdoba, Sevilla, Cádiz, Málaga y Granada no disponen de normativa reguladora.

En la práctica, esta falta de regulación a menudo se traduce en condiciones que llevan a realidades de trabajo diferentes en las distintas comunidades andaluzas (dándose casos, por ejemplo, de profesorado atal cuya docencia se ve repartida por distintos centros que ven cubiertos sus gastos de transportes en ciertas comunidades mientras que en otras esto no es así).

### **3. ACERCAMIENTO A AL EDUCACIÓN INCLUSIVA**

En este contexto donde la administración educativa en el ámbito de la Comunidad de Andalucía preconiza el principio de la educación inclusiva es necesario acordar entre los múltiples enfoques que se barajan en torno a la educación inclusiva qué se entiende por ella. Sin embargo, somos conscientes de lo complicado que resulta acordar un sentido unívoco de este término.

Como sabemos, el foco de la educación inclusiva va más allá del de integración escolar y conlleva repercusiones e implicaciones a nivel político, social, cultural, económico, etc., además del educativo.

Como se recoge en el Documento Base de OREALC la educación se convierte en una vía fundamental que puede contribuir de manera eficaz a la inclusión y participación social de todos los ciudadanos, particularmente de aquellos en riesgo de exclusión social, ya que

la educación en la diversidad es un medio fundamental para aprender a vivir juntos, desarrollando nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas (OREALC/UNESCO 2007: 11)

Esto se vuelve aún más urgente al considerar el papel que la educación ha de desempeñar a la hora de fomentar un pluralismo cultural que facilite que la docencia ATAL se dé sobre la base de un

entendimiento mutuo y sobre relaciones democráticas. Esta realidad dista de ser la norma en la gestión de la diversidad cultural en el ámbito español. La gestión de la escuela multicultural ha sido motivo de desarrollo teórico y reflexión a nivel internacional desde los años 70 (Gibson, 1976). En el contexto español esta preocupación es más reciente, coincidiendo con el aumento de la cantidad de escolares de origen extranjero en los años 80-90 (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Macías, Sánchez, y Cabillas, 2010, 2012).

A nivel nacional vemos cómo la falta de inclusión a menudo aparece conectada con un fracaso escolar, representando uno de los principales problemas de las comunidades minoritarias en el ámbito escolar (Susinos, 2002; García Castaño & Olmos, 2012).

A nivel internacional, se puede detectar hoy en día una preocupación por los criterios que se están usando para definir la inclusividad de los sistemas educativos. Booth y Ainscow (2002) consideran que uno de ellos, junto con la cultura y las prácticas educativas, son las políticas inclusivas que sustentan las leyes educativas y que pueden considerarse un buen parámetro para establecer análisis de los estándares de inclusión. Por ello, la política pública es un escenario interesante para realizar una mirada crítica a la atención a la diversidad e inclusión (Rodríguez-Izquierdo, Bolaños y Palacios, 2015). En este sentido, la Declaración de Salamanca en su Marco de Acción expone de manera contundente lo siguiente:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados

[...] Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras (UNESCO 1994, 59-60)

La UNESCO (2005) es clara a este respecto cuando dice que: La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. La igualdad que desde aquí se promueve la encontramos asimismo recogida en la legislación educativa española desde 2006, promoviéndose una educación orientada a dar respuesta a diferencias que eviten oportunidades de desarrollo desiguales.

Visto el marco legislativo, en la práctica creemos que puede persistir una importante confusión entre las orientaciones para el tratamiento de la diversidad en las aulas. No hay que olvidar que este marco cristaliza en decisiones curriculares que determinarán qué y cómo se aprende, sobre la base de determinados principios explicativos sobre el desarrollo (Dillon, 2009; Van Oers, 1996). Dichas decisiones conforman uno de los desafíos de la inclusión, al aparecer vinculadas prácticas y políticas, ideologías educativas, y las condiciones socio-económicas que caracterizan a una cierta sociedad (Barton, 1997).

En este sentido, es necesario clarificar las diferencias entre el enfoque de la educación compensatoria y el de la educación inclusiva. El primero pretende compensar desigualdades de partida del alumnado para garantizar las mismas oportunidades educativas. Así, se da por supuesta la “normalidad” de cierto tipo de alumnado y se trabaja sólo sobre los grupos “diferentes”, a los que se percibe como débiles, carentes, necesitados de una acción suplementaria (compensadora) que los “eleve” al plano de normalidad deseado. Planteamiento que se correspondería con la teoría del déficit y con el modelo educativo que de ésta se desprende. Para entender las consecuencias que este planteamiento puede producir hay que tener en cuenta que la experiencia educativa moviliza percepciones que, aun no siendo siempre conscientes, a menudo suelen influir en dicha experiencia. Esta conexión viene recogida en los argumentos del índice de inclusión (Ainscow et al., 2006; Sandoval et al., 2002), que ejemplifican el verdadero impacto de estos efectos al revisar las percepciones asociadas al tradicional concepto de “necesidades educativas especiales”. Pese a que este término ha venido utilizándose en un marco caracterizado por las mejores intenciones, la percepción asociada al mismo posiciona al alumnado en una situación de desigualdad, atribuyéndole una desventaja sustantiva que requiere una intervención

para igualarse al resto. Como ejemplo de una alternativa que movilice un posicionamiento más igualitario en el alumnado que recibe la enseñanza se ha venido proponiendo el concepto de “barreras para el aprendizaje”, el cual sitúa la desventaja fuera del individuo, atribuyéndosela a barreras que desde distintos niveles son las que dificultan o inhiben el aprendizaje (Sandoval et al., 2002). Considerar este tipo de matices resulta especialmente relevante en el caso del tipo de enseñanza vinculada al profesorado de ATAL, ya que su función se vincula a un alumnado culturalmente diverso y que a menudo se ve marcado por una percepción social que no siempre moviliza percepciones positivas. Considerando esta desventaja educativa como el problema principal de las comunidades inmigrantes que constituyen los principales receptores de la enseñanza ATAL, desde este modelo del déficit se busca implantar medidas compensatorias para superar supuestas carencias. En este modelo la inclusión pasa por un proceso de normalización en el que las diferencias culturales son minimizadas en el ámbito escolar. Enfatizando el déficit, relega a las comunidades diferentes de la mayoritaria a una posición de desempoderamiento y de falta de “capital cultural” (Bourdieu, 1977) desde la que difícilmente podrán realizar progresos educativos.

En un polo que bien podríamos considerar el opuesto al descrito, el enfoque de la educación inclusiva que defendemos, parte de reconocer y aceptar la existencia de las diferencias y la diversidad, todas con igual legitimidad y dignidad, a partir de lo cual se plantea educar a todo el alumnado para que adquiera una sólida competencia, en tanto capacidad para reconocer y respetar las diferencias y favorecer la convivencia a partir del mutuo reconocimiento.

Con lo dicho anteriormente, parece claro que ambas formulaciones responden a criterios muy distintos que aparecen entremezcladas de forma poco esclarecedora en el actual discurso institucional que se refleja en torno a las ATAL. Una comprensión dudosa del cambio conceptual que conlleva el discurso de la atención a la diversidad. Así existen demasiados momentos aún en la administración educativa en la que se hace alusión a determinado tipo de alumnado sin caer en la cuenta que, tal vez, el concepto más coherente con la verdadera inclusividad es el que se refiere a todos el alumnado escolarizado en el sistema educativo sin distinción alguno por clase social, étnica o capacidades para el aprendizaje sin el riesgo de convertirla en la práctica en una educación especial que requiere recursos específicos de apoyo en lugar de una sistema de calidad que beneficie y repercuta en beneficio de todos. La persistencia de etiquetas en las leyes generales va en detrimento de un espíritu genuino que respete la filosofía profunda de la educación inclusiva.

#### **4. OBJETIVOS**

En concreto, el trabajo de investigación que aquí presentamos, encuadrado en el paradigma de pensamientos del profesor, centra su atención en los siguientes objetivos:

- 20.Explorar qué creencias tiene el profesorado de ATAL con respecto a las nuevas directrices marcadas por la administración educativa en la que se anima a la inclusión como forma de llevar a cabo esta atención al alumnado extranjero.
- 21.Conocer cómo esas directrices influye en sus prácticas de enseñanza a través de la observación.
- 22.Identificar las paradojas entre los discursos de la administración y las creencias del profesorado ATAL y el impacto de sus prácticas educativas.

Con esta contribución intentamos poner en conexión diferentes perspectivas: la perspectiva de los posicionamientos y discursos del profesorado y la toma de sus decisiones (perspectiva psicológica), la perspectiva de los requerimientos externos de la administración educativa sobre cómo realizar el trabajo de apoyo al alumnado extranjero (perspectiva sociológica) y la perspectiva de las prácticas de enseñanza donde se traducen las dos anteriores (perspectiva pedagógica). Es decir nos interesa el pensamiento pedagógico del profesor ATAL sobre la integración de este alumnado y cómo se refleja en sus prácticas pero sobre todo, explorar en qué está mediado por la política educativa de la administración.

Desde la triangulación de perspectivas pretendemos avanzar en una perspectiva global que nos permita aceptar la potencia de un enfoque holístico, sobre todo en lo que se refiere a este campo de estudio de las creencias y la conducta humanas partiendo del reconocimiento de la importancia que en el estudio

del pensamiento del profesor tienen el análisis de las creencias y cosmovisión educativas y el intercambio dialéctico entre los profesionales de la educación y la presión institucional (política de la administración) a través de sus normas de comportamiento. Entendemos que para el avance de la investigación en esta parcela los enfoques multidisciplinares son especialmente útiles, pero desgraciadamente raros.

## 5. METODOLOGÍA

Hemos optado por una perspectiva cualitativa desde un enfoque interpretativo-crítico y constructivista a través de un estudio de caso. Ello se debe a dos razones fundamentales: en primer lugar, pretendíamos analizar en profundidad un fenómeno complejo y, en segundo, porque estimamos que en líneas generales en el ámbito educativo las contribuciones más importantes se obtienen desde este tipo de estudios en profundidad.

El enfoque metodológico es de carácter descriptivo y los instrumentos de investigación para la recogida de datos fueron, por una parte, las entrevistas semiestructuradas, y por otra, las observaciones del aula. El uso de estos dos instrumentos nos ha permitido recoger información sobre sus posicionamientos y por otra, contrastar sus percepciones con las prácticas de aula lo que nos permitirá analizar las coincidencias y contradicciones entre los discursos de la administración y los discursos y prácticas pedagógicas que maneja el profesorado. Una vez recogidos los datos a través de todos esos medios, aplicamos la técnica de análisis de contenido del discurso.

Nuestras unidades de análisis consistían en proposiciones semánticas (frases o conjunto de frases) con sentido propio con relación a nuestra investigación. Para el constructo práctica analizamos las observaciones de clase y cada unidad de análisis se correspondía con proposiciones semánticas y cursos de acción seguidos tanto por el profesor como por los alumnos, es decir, se trataba de segmentos de conjuntos de frases-acción-conjuntos de frases, etc. Posteriormente dividimos esas unidades de análisis en las siguientes categorías o dominios:

- Historia personal y profesional
- Creencias sobre la interculturalidad
- Prácticas inclusivas
- Cultura profesional de la mediación y el asesoramiento pedagógico al profesorado
- Colaboración con la familia, con otros profesionales dentro y fuera del centro educativo y con la administración educativa.

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación a nuestra primera unidad de análisis, nuestro caso es una profesora licenciada en magisterio y en pedagogía que lleva siete años como profesora ATAL y anteriormente desarrollaba su labor como pedagoga terapeuta en un centro de educación primaria. Nos confiesa que en principio se metió en esto de manera espontánea y sin tener mucha idea. A pesar de ello se ha ido enamorando del trabajo que encuentra muy satisfactorio y creativo. Nos comenta que los primeros años fue una locura pues no disponía de una formación específica para la tarea de la enseñanza del español como segunda lengua ni tampoco había un material o un currículum muy definido. Por lo tanto, se ha ido construyendo los materiales a su medida y ha ido experimentando con todo aquello que ha ido pudiendo constatar que le da resultado.

Personalmente encuentra mucha satisfacción en la tarea pues a pesar de la itinerancia, los cambios de centros, el hecho de no pertenecer a ningún claustro específicamente, por nombrar algunas de las dificultades que encuentra. Es un trabajo que le reporta muchas alegrías pues se ve el progreso rápido de los estudiantes en la adquisición de la lengua. Lo expresó del siguiente modo:

Por otro lado, aprendes mucho de ellos y de sus culturas, su procedencia... La relación con las familias no es fácil por muchos motivos, pero aún así ahora se mucho más de cada uno de ellos en particular y aunque no me gusta categorizar si voy adquiriendo algunas pautas generales según al grupo o la nacionalidad a la que pertenecen aunque



luego siempre hay muchas diferencias entre ellos y ninguno es igual. El trabajo es cada año diferente. Bueno, yo diría que incluso a veces de un día para otro.

Por otra parte, respecto a sus creencias sobre la interculturalidad, podemos decir que en el caso que analizamos entiende que la interculturalidad es una riqueza pero su percepción sobre la gestión de la misma no es simplista y es consciente de la complejidad de su gestión. Sobre todo, en el caso de un alumnado tan diverso y que se puede incorporar en cualquier momento del curso escolar, que llega de su país de origen o de otro centro o comunidad educativa.

Como producto de esta visión positiva de la interculturalidad participa de la idea de que esa riqueza de la que es portador el alumno extranjero debería estar integrada en el aula. Es decir, en el caso estudiado la idea de la inclusión es claramente identificada como un objetivo a conseguir. Ahora bien, el profesorado de ATAL identifica algunas dificultades y algunas condiciones para llevar a cabo la verdadera inclusión educativa de este alumnado, como puede verse en el siguiente testimonio:

El hecho de que estos alumnos según la Orden solo puedan estar un curso académico es de una falta de realismo sorprendente. Aunque existe la posibilidad de ampliar a dos cursos excepcionalmente si las circunstancias lo recomiendan, previo informe del inspector, etc. ahora mismo parece inviable

En términos generales, opina que el tiempo de asistencia del alumnado a estas aulas es insuficiente, lo cual es muy significativo. Todo ello habida cuenta de que al ser la mayor parte de las ATAL itinerantes el alumnado recibe un promedio de unas cuatro horas de apoyo lingüístico. Este es uno de los argumentos que utiliza para fundamentar la permanencia de los alumnos durante un segundo curso académico en el ATAL.

Este tipo de consideraciones plantea una cuestión sustancial de fondo: la apuesta por la inclusión del alumnado extranjero paralela al proceso de adquisición de la L2 o lo que es lo mismo como consecuencia de la interacción, o la priorización del dominio de la lengua mayoritaria, como requisito previo para la inclusión en el aula ordinaria.

De acuerdo a los entrevistados, las prácticas inclusivas son posibles o factibles en centros con dinámicas inclusivas:

Hace dos años yo estaba en un colegio que trabaja con comunidades de aprendizaje y la inclusión en ese centro que trabajan con centros interactivos era natural. Yo me incluía en las clases donde estaban mis estudiantes y me convertía en un recurso más de apoyo en la dinámica de clase. No solo ya para estos alumnos extranjeros sino para todos los demás con lo cual el beneficio de contar con otro profesional en la clase termina siendo para todos y no solo para estos alumnos. Eso es lo que yo entiendo por inclusión. Pero cuando un colegio no tiene estos principios me hago muchas preguntas ¿puede el ATAL cambiar la dinámica? ¿Se puede hacer inclusión en un colegio no inclusivo? En fin, tal vez tengamos que reflexionar y clarificar mejor qué es lo que entendemos por inclusividad ¿meter al niño allí y soplarle cosas al oído es inclusividad?

Desde la observación de las prácticas, se detecta una cultura profesional de la mediación y el asesoramiento pedagógico al profesorado de aula ordinaria. En el caso estudiado se dedica bastante tiempo a la mediación. Cualquier asunto que tienen los alumnos es al ATAL al que lo comunican. Tanto cuestiones que no entienden y no son curriculares, sino de reacciones del profesorado hacia ellos, o de la participación en actividades como por ejemplo excursiones. En el caso estudiado se puede decir que es el que ejerce de tutor de esos niños y que todos los asuntos pasan por sus manos. Luego se discuten con el profesor de aula o con el jefe de estudios o el director según el calibre de los asuntos. En nuestro caso, en nuestros datos se expresa así:

Esto es así es primaria pero aún más en secundaria. Porque, al fin y al cabo, en primaria existe un maestro de aula que les da casi todas las materias o muchas y pasa más tiempo con ellos y les puede hacer un seguimiento. Pero en el caso de secundaria yo lo tengo muy claro por dos razones: una, porque tienen muchos profesores y estos niños se sienten muy perdidos así que necesitan a alguien que los siga de manera más individualizada. Y otra, porque en secundaria si me encuentro con más compañeros que tienen claro que ellos son profesores de matemática o de biología o de lo que sea pero que esa tarea de acompañamiento a ellos no les corresponde. Es que muchos se sienten desbordados porque no tienen formación ni recursos para hacerlo.

En cuanto al asesoramiento pedagógico de otros colegas en nuestro caso la observación no dice que es otra de las tareas principales de su trabajo. Ya no solo con el profesorado de los colegios a los que va

sino que, ocasionalmente, también lo hace con algunos centros puntuablemente que no cuentan con una ATAL pero que si tiene algún alumno o alumna con estas características y se desplaza para hablar con algunos colegas, asesorarles y dejarles algún material. Esta tarea la realiza a petición de la delegación lo que altera el ritmo habitual de esa semana. En este sentido nos comenta:

A mí me encanta hacer esta función pero es complicado y yo trato de ver cómo y cuándo porque claro yo trabajo un promedio de cuatro horas con niño a la semana y si me voy a hacer esa asesoría un día pes esa semana tengo dos horas de clase con esos alumnos y en estos casos se pierde mucho el ritmo y se nota mucho la falta de contacto. Ellos también lo notas. Así que trato de ver al hora que desajusta menos, pero es complicado

Desde la observación de su práctica también podemos ver que raro es el día que no pasea por una u otra clase de algún tutor o tutora de aula para dejarle algún material, para hablar con ellos del progreso del alumno y para acordar alguna estrategia. En algunas ocasiones no se trata solo del nivel lingüístico sino que también se preocupa del nivel de integración social con el resto de los niños de su aula y de la incorporación al ritmo curricular de algunas materias. Todo ello, para ir diagnosticando en qué momento tiene que ir haciendo la transición desde el apoyo lingüístico al más curricular de alguna materia. En concreto, nos comenta que suele comenzar con conocimiento del medio:

Yo lo que hago es que una vez que el alumno empieza a tener los recursos básicos del idioma el apoyo lingüístico que hago lo realizo desde las materias porque a mí me da igual enseñar vocabulario de una cosa o estructuras gramaticales de algo o conectarlo con algo que estén viendo ya en clase. A mí me da mucho juego el conocimiento del medio porque tiene mucho vocabulario pero así lo aprenden en un contexto natural en el aula después de un refuerzo que hacen aquí conmigo, o a veces, es al contrario lo están oyendo en la clase y luego lo trabajo yo aquí con ellos en el aula.

En relación con la colaboración con la familia, con otros profesionales dentro y fuera del centro educativo y con la administración educativa destaca que la relación con al familia es uno de los temas más difíciles. Es muy difícil llegar a ellos. Las razones son varias:

En general, no hablan el idioma, están recién llegados o no pero muy preocupados con el trabajo, con el asentamiento.... No es que no les preocupe la educación de sus hijos pero no les resulta fácil venir al colegio y a mí tampoco. Muchas veces me tengo que valer de otro niño para que me traduzca lo que no es ideal. Antes en algún caso hemos tenido la ayuda de algún mediador intercultural de alguna asociación. Últimamente con los recortes ya no.

En el caso de esta profesora, además, destaca la necesidad de coordinarse con los profesionales que trabajan en el centro de refugiados del que proceden algunos de sus estudiantes. Como ella nos cuenta:

Ahora ya nos conocemos y es muy fácil. Si un niño no viene durante varios días al colegio, por ejemplo, cojo el teléfono y la llamo (a la psicóloga del centro). O si va a llegar un alumno o alumna nueva ella me llama a mí y me cuenta o me informa. La relación es muy fluida. Como también reciben clases de español en el centro pues lo mismo con las profesoras que dan español allí. Yo sé lo que ellas están trabajando con los niños y lo mismo les ocurre a ellas con mi trabajo. Ya conocemos como abordamos el tema y nos pasamos notas a través de los mismos niños en algunas ocasiones.

Una tarea principal del ATAL es la coordinación con el profesor de aula y el asesoramiento para que las horas que el estudiante está en el aula sepan en qué y cómo les pueden ayudar como tutores:

En este sentido las relaciones son muy diferentes. Hay gente con al que es muy fácil y cuando yo subo a recoger al alumno aprovecho para preguntarles o ellos me cuentan. Es una relación muy fluida y fácil. Con otros, sin embargo, es más difícil. No están acostumbrados a que un compañero entre en su clase. No hay tradición y se sienten incómodos. Algunos piensan que voy a observar su trabajo o a evaluarlos. Sin embargos, con otros es muy fácil y nos ponemos de acuerdo enseguida cómo puede el alumno trabajar cuando están en el aula. Yo lo que hago es darles materiales para que sigan trabajando en el idioma si todavía no pueden seguir el curriculum.

De acuerdo con los datos que contamos hasta el momento, en general lo que propicia un cierto desencanto es el hecho de la relación con la administración. El trabajo es ya de sí mismo muy dinámico y la administración no parece captar siempre bien las necesidades reales. Se acusa un cambio en la persona que coordina que al ser nueva desconoce la realidad a pie de obra. El caso que analizamos afirma que:

Estos dos últimos años has sido un galimatías. Por ejemplo, yo atiendo este colegio y a lo mejor el colegio de al lado que es de secundaria lo atiende otra compañera. Esto no tiene sentido. O yo llevaba ya dos o tres años trabajando en

otro centro y de pronto se reorganiza todo y yo salgo de ese centro que ya conocía su dinámica y llega otra profesora con lo que tienes que empezar de nuevo a establecer relaciones con el claustro, con el director y el jefe de estudios. Pienso que esto no es optimizar los recursos. Pero en fin, seguro que a mí hay cosas que se me escapan a nivel más general porque no lo entiendo.

Ello incide, además, en una cierta descoordinación entre el profesorado y la propia administración dando la sensación de que en cierto modo van en dos sentidos o trabajan a dos bandas. Por otro lado, esto no es infrecuente en el discurso de los directores de centros o de otros profesores de aula.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto, por un lado, la mutua interacción entre los factores biográficos (personales y profesionales), el sistema de creencias, su práctica de enseñanza de aula ATAL. El caso estudiado parece que tiene muy claro los principios de la inclusividad y la finalidad de la enseñanza del idioma en el aula temporal. Todo ello, en parte, tal vez debido a su formación pedagógica y a su anterior trayectoria como profesora de pedagogía terapéutica.

## 7. CONCLUSIONES

El caso analizado pone de manifiesto las paradojas entre el tipo de apoyo que ellos ofrecen, en general fuera de las aulas, y el que promueve la administración de corte más inclusivo, y por lo tanto, dentro de las aulas ordinarias. El hecho es que existen percepciones prácticamente opuestas para alcanzar un mismo objetivo: la inclusión del alumnado extranjero.

En líneas generales podemos decir que los resultados obtenidos en este trabajo corroboran que en este momento el profesorado ATAL no cuenta con un marco legislativo adecuado para el desarrollo de sus funciones, lo cual dificulta su tarea y el logro real de los objetivos del programa, lo que les lleva a moverse en una ambivalencia entre lo que ha sido su práctica habitual hasta ahora, en gran medida, y las nuevas directrices marcadas por la administración educativa.

En conclusión sería pertinente mejorar la normativa de actuaciones de las ATAL para que se especifiquen directrices claras de lo que se espera del profesorado que faciliten su labor y garanticen los objetivos del programa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A., con Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howers, A., & S, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?, *International Journal of Inclusive Education*, 1, 231-242.
- Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. *Social Sciences Information*, 16, 645-668
- Clark, C. M y Yinger, R. J (1979). Teacher`s thinking. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds). *Research on teaching* (pp. 47-63). Berkeley, CA: McCutchan.
- Clark, C. (1986). Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking. En M. Ben-Peretz (Eds). *Advances on research on teacher thinking* (pp. 93-139). The Netherlands: International Study Association on Teacher Thinking.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking. *Educational researcher*, 17(2), 5-12.
- Cobo, M. O. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-5, en <http://www.rieoci.org/deloslectores/1443Ortiz.pdf> (consultada el 17 de mayo de 2015).
- Consejería de Educación de Andalucía. Disposiciones generales. ORDEN de 14 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33, pp. 7-11.
- Dillon, J.H. (2009). The question of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41, 343-359.

- García Castaño, F.J. & Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F.J., Rubio, M. y Bouchara, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Guerrero, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía: Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles educativos*, 35(142), 42-53.
- Jiménez, R. A. et al. (2008). *Estudio de la atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- OREALC/UNESCO Santiago (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5 (3), pp. 1-21. <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf> (consultada el 27 de mayo de 2015).
- Macías, B., Sánchez, J.A., Cabillas, M., (2010) *Good practices in Andalusian Multicultural Schools*. XIV World Congress of Comparative Education Societies, Estambul, 14-18 Junio.
- Macías, B., Sánchez, J.A. & Cabillas, M., (2012). Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas. En F.J. Castaño & Kressova, N. (Eds.). *Actas del I Congreso Internacional Sobre Migraciones en Andalucía*. Granada. Instituto de las Migraciones.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa M., Bolaños, L. M. y Palacios, L. S. (2015). Políticas de educación inclusiva: el caso de España y Colombia. En Casanova, J. (Eds.). *Escuela inclusiva apoyada en TIC* (pp.15-40). Málaga: Aljibe.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Shavelson, R. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. (Dir.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372-420). Madrid: Akal.
- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos*. París: UNESCO.
- Van Oers, B. (1996). The dynamics of school learning. En J. Valsiner y H.V. Norwood (Eds.) *The Structure of Learning Processes*. New York: Ablex Publishing CO.